



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Er vernepleiernes kompetanse nyttig i den norske skole?

Is social educator's competence usfull in Norwegian school?

Jan Erlend Austevik

Totalt antall sider inkludert forsiden: 45

Molde, 23.05.2018



Høgskolen i Molde
Vitenskapelig høgskole i logistikk

Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:		
1.	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" type="checkbox"/>
3.	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Hege Bakken

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjennelse.

Oppgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

☒ ja ☐ nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

☐ ja ☒ nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

☐ ja ☐ nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

☐ ja ☒ nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 21.05.2018

Antall ord: 10248

Sammendrag

I denne bacheloroppgaven ønsker jeg å belyse om vernepleierens kompetanse kan brukes i arbeid i den norske skole. Hovedfouset har vært hvordan vernepleieren kan bidra til å nå målet om en inkludernede skole. Arbeidet med dette ble gjort ved innhenting av relevant teori og letteratur for så å drøfte noen hovedpunkter hvor vernepleierens kompetanse kan være en supplerende kompetanse inn i skolen. I denne oppgaven har jeg også hatt fokus på det tverrprofesjonelle samarbeidet som kan oppstå når verneleieren entrer skolen, og hvilke utfordringer som kan oppstå da.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	7
2.0 Problemstilling.....	8
2.1 Begrepsforklaring	9
2.1.1 Inkludering	9
2.1.2 Tverrprofesjonelt samarbeid	9
3.0 Metode.....	10
3.1 Kildekritikk.....	10
3.2 Forforståelse:	11
4.0 Hoveddel.....	13
4.1 Behov/utfordringer i skolen	13
4.1.1 Inkludering og integrering.....	13
4.1.2 Spesialundervisning og tilpasset opplæring	15
4.1.3 Atferdsproblemer	17
4.1.4 Sosial kompetanse	19
4.2 Vernepleierens kompetanse	20
4.3 Tverrprofesjonelt samarbeid	23
5.0 Drøfting	28
5.1 Hvordan kan vernepleierens kompetanse være med på å skape en inkluderende skole for alle? 28	
5.1.1 Systematisk arbeid	29
5.1.2 Spesialundervisning.....	30
5.1.3 Ytre faktorer	31
5.1.4 Sosial kompetanse	32
5.1.5 Atferdsproblemer.....	33
5.2 Hvilke utfordringer kan oppstå mellom vernepleier og andre yrkesgrupper i skolen?	34
6.0 Avslutning	38
6.1 Oppsummering	38
6.2 Konklusjon.....	38
6.3 Refleksjon.....	39
7.0 Litteraturliste.....	40
8.0 Vedlegg nr.1 Vernepleierens helhetlige arbeidsmodell	45

1.0 Innledning

Temaet for denne bacheloroppgaven er vernepleierens kompetanse i skolen. I følge Bjørn Harald Iversen i Delta (2017) er det ”på tide å anerkjenne vernepleierens innsats i skolen”. Vernepleieren utøver hovedsakelig sin kompetanse i de kommunale helse- og omsorgstjenestene, men en økende andel arbeider nå i skole (FO 2008).

Kunnskapsdepartementets (2009-2010) melding til stortinget, ”Tid til læring”, viser til andre yrkesgrupper som kan erstatte og avlaste lærerne i skolen. De nevner at oppgaver som omhandler ”omsorg for enkeltelever, konfliktløsning mellom elever, oppfølging av elever med spesielle behov, inspeksjon og kopiering” (Kunnskapsdepartementet 2009-2010:47) er oppgaver andre yrkesgrupper kan utføre. Sanden (2010) skrev i en artikkel for NRK at ”hver 12.elev i Norge har et handikapp, en diagnose eller atferdsproblemer” og ”Det finnes ca. 15-25 prosent av barn og unge som har så store utfordringer at de trenger en form for tilrettelegging i barnehage og skole” (Nordahl mfl. 2018:7). ”For 75-80% av elevene fungerer det norske skoletilbudet godt” (Rustad 2017:4), men for 20-25% av elevene har psykososiale vansker og/eller ulike lærevansker som gjør at de trenger tilpasset opplæring (Rustad 2017). I meldingen til stortinget (Kunnskapsdepartementet 2009-2010) kan man også finne andre yrkesgrupper som kan gjennomføre oppgaver i skolen, de er; ”fagpersoner som barnevernsarbeidere, helsefaglig personale (helsesøster og fysioterapeut) og assistenter/fagarbeidere” (Kunnskapsdepartementet 2009-2010:47). Vernepleieren som profesjonsgruppe er altså utelatt fra de yrkesgruppene stortinget setter søkelyset på. Med oppgaven ønsker jeg å forstå vernepleierens kompetanse i yrkessammenheng i den norske skole og finne ut hvordan den kompetansen kan brukes.

Det blir det også relevant å se på det tverrprofesjonelle samarbeidet mellom de ulike profesjonene på skolen og hvordan det fungerer og hvilke utfordringer som kan oppstå i slikt samarbeid. Peter Magnus (2010:10) presiserer at ”grunnskolens mangfoldige oppgaver krever samarbeid på tvers av fag og etater”. Elever med sammensatte behov trenger helhetlige tjenester som kan leveres på tvers av ulike profesjoners kompetanse (Magnus 2013). Kompetansen på skolen kan økes, men det må muligens være tverrprofesjonelt samarbeid skal den utnyttes fullt. Det kreves at vernepleierne er forberedte på å arbeide tett med andre profesjoner (Kjøllmoen og Bakke 2006).

2.0 Problemstilling

Temaet for bacheloroppgaven er har vernepleiere noe å bidra med i den norske grunnskole/er det plass til vernepleiere i den norske skolene? I denne oppgaven har jeg valgt å avgrense skolegang til grunnskole, selv om det også kan være relatertbart til videregående skole. Ønsket med bacheloroppgaven er å belyse vernepleierens kompetanse i forhold til behov man kan finne i skolen, for å finne ut om vernepleierens kompetanse har en plass i skolen.

I 2009-2010 ble det utarbeidet en melding til stortinget som ble kalt ”Tid til læring”. I kapittel 5 (Kunnskapsdepartementet 2009-2010:47) ble ”... det identifisert oppgaver i skolen som andre yrkesgrupper enn lærerne kan ivareta”. Dette ble vurdert som oppgaver som lærerne i dag brukte unødvendig mye tid til, og som andre yrkesgrupper kunne ta. Hensikten med dette var da å avlaste lærerne for at de skulle kunne konsentrere seg om sine kjerneoppgaver.

”Tidsbrukutvalget summerer opp forskning og undersøkelser som viser oppgaver der andre yrkesgrupper kan erstatte eller avlaste lærerne. Det dreier seg om omsorg for enkeltelever, konfliktløsning mellom elever, oppfølging av elever med spesielle behov, inspeksjon i skolegården og kopiering.

Disse oppgavene kan utføres av fagpersoner som barnevernsarbeidere, helsefaglig personale (helsesøster og fysioterapeut), assistenter/fagarbeidere knyttet til elever med spesielle behov. Tidsbrukutvalget konkluderer med at skolehelsetjenesten må styrkes, og at dette er et initiativ nasjonale myndigheter må ta”
(Kunnskapsdepartementet 2009-2010:47).

Flere profesjoner er da her framhevet til å kunne erstatte eller avlaste lærerne i skolen, men vernepleieren er ”utelatt”. Netland (2010) mener at det trengs vernepleiefaglig kompetanse for at elever i skolen skal få et forsvarlig tilbud, ”ikke for å ”avlaste læreren” ”(Netland 2010:199). Ellingsen (2017) mener at vernepleierkompetansen gjør at vernepleieren er i direkte kontakt med brukere i alle livets faser også på de fleste livsområder og vurderinger gjort av Arnesen, Ogden og Sørli (2006) sier at det er et behov for styrket faglig kompetanse i skolen.

Min problemstilling blir dermed:

Hvordan kan vernepleierens kompetanse være med på å skape en inkluderende skole for alle?

Med en under problemstilling hvor jeg ønsker å fokusere på det tverrprofesjonelle samarbeidet i skolen mellom eksisterende profesjoner som lærerne og den ”nye” profesjonen i form av vernepleieren.

Hvilke utfordringer kan oppstå mellom vernepleier og andre yrkesgrupper i skolen?

2.1 Begrepsforklaring

2.1.1 Inkludering

”Inkludering går ut på ”å fjerne barrierer for deltakelse og å skape like muligheter på alle samfunnsområder for alle individer og grupper”” (Thorbjørnsrud 2009:235)

Inkludering i skolen ”innebærer at alle elever, også de som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte, skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen” (Overland 2015:1). Et slikt felleskap mellom elevene skal skje uavhengig av kjønn, forutsetning eller evner og sosial bakgrunn (Overland 2015).

2.1.2 Tverrprofesjonelt samarbeid

”Tverrprofesjonelt samarbeid kjennetegnes ved at flere profesjoner jobber tett sammen” (Willumsen 2009:21). Tverrprofesjonelt samarbeid er når ulike profesjoner samarbeider med en felles oppgave eller prosjekt. I Norge er tverrprofesjonelt samarbeid synonymt med tverrfaglig samarbeid (Willumsen 2009) og Willumsen og Ødegård (2014) sier det eksisterer et mangfold av begrep innen for feltet tverrprofesjonelt samarbeid. ”Tverrfaglig samarbeid er når flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål” (Glavin og Erdal 2013:25). Tverrfaglig samarbeid er samarbeid som foregår mellom ulike profesjoner (Glavin og Erdal 2013).

3.0 Metode

”En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet hører med i arsenalet av metoder” (Aubert 1985:196, sitert i Dalland 2012:111).

”Metoden er redskapet vårt i møte med noe vi vil undersøke. Metoden hjelper oss til å samle inn data” (Dalland 2007:81). I denne bacheloroppgaven har jeg valgt å bruke litteraturstudie som metode. Litteraturstudie vil si at jeg søker i eksisterende data for å finne relevant litteratur. Med tiden jeg har til rådighet og oppgavens omfang anser jeg dette som det beste metoden for å anskaffe meg det teoretiske grunnlaget oppgaven krever.

Gjennom litteraturstudiet har jeg brukt søkemonitorene Oria, Brage Bibsys og Google. Eksempel på søkeord av relevans er ”vernepleier”, ”inkludering”, ”skole” og ”tverrprofesjonelt samarbeid”. Pensumlitteratur for vernepleierutdanningen var også noe jeg brukte i søket etter relevant teori. I litteraturstudiet kikket jeg også på andre oppgaver skrevet om lignende temaer for å få en oversikt over hvilken litteratur som var brukt og kunne være overførbart til mitt eget studie.

3.1 Kildekritikk

”Kildekritikk er de metodene som brukes for å fastslå om en kilde er sann” (Dalland 2007:64). Når jeg fant ulik teori, vurderte jeg kilden for å se om den var relevant, men også om den var legitim og pålitelig. Pensum og andre bøker er kilder jeg anser til å være pålitelige og relevante, kildekritikken ble mest brukt til kilder funnet på internett. Rapporter og andre internettkilder ble vurdert opp mot validitet og reliabilitet. Validitet betyr gyldighet og relevans, og reliabilitet er pålitelighet (Dalland 2007).

Ved vurdering av relevans opp mot oppgavens problemstilling ble det vurdert om litteraturen kunne hjelpe med å svare på problemstillingen, samtidig som det var viktig å se på hvilket grunnlag eventuelle rapporter var skrevet på. Da kikket jeg på litteraturlisten til

rapporten for å se på kildene, for å vurdere påliteligheten. I oppgaven ble det brukt kilder fra FO og Delta som er arbeidstagerorganisasjoner. Dette er kilder som blant annet ønsker å fremme vernepleierfaget og kildene ble da vurdert opp mot dette. Noen av de kildene vurdere jeg til at en viss relevans, men var nødt til å bruke dem med et kritisk blikk.

I denne oppgaven har jeg også benyttet meg av sekundærkilder, som er kilder jeg leste gjennom andre kilder, kalt primærkilde. Ved sekundærkilde ble det en vurdering om jeg kunne finne primærkilden selv, eller om kilden hvor sekundærkilden stod var av pålitlighet. Dalland (2012) sier at man bør benytte seg av primærkilden om det er mulig, dette for å forsøke å sikre seg mot andres feiltolkninger. Dersom jeg mente at sekundærkilden var av relevans og primærkilden var vurdert til å være en pålitlig kilde, ble sekundærkilden brukt.

Alder på kildene var også noe som måtte vurderes. I oppgaven har jeg forsøket å ha så nye kilder som mulig, men i noen tilfeller har jeg ikke funnet nyere kilder eller at nyere kilder ikke har vært tilgjengelige for meg. Dersom litteraturen var av relevans og nyere kilde ikke var tilgjengelig ble litteraturen/kilden brukt.

3.2 Forforståelse:

Oppgavens arbeid gjør at jeg har en forforståelse i begynnelsen før det teoretiske grunnlaget dannes, hvor det leses og tolkes, før det dannes en forståelse som igjen setter opp en ny forforståelse for ny tolkning hele veien gjennom litteraturstudiet. Dette er noe Dalland (2007) beskriver som den hermeneutiske spiralen.

”Spiralen” indikerer noe som aldri egentlig tar slutt, men som stadig utvides. Tekst, tolkning, forståelse, ny tolkning og ny forståelse, alt dette er deler i en helhet som stadig vokser og utvikles og er uttrykk for det genuint menneskelige (Patel og Davidson 199:26, sitert i Dalland 2007:56).

Forforståelsen min bygger på at vernepleieren som profesjon i skolen er relativt nytt, og ikke noe som er vanlig. Selv finner jeg få stillingsannonser hvor de etterlyser vernepleieren i skolesammenheng. Forforståelsen min bygger også på en forståelse om vernepleiers

kompetanse er en kompetanse som er vid og kan brukes i mange yrkessammenhenger, også i skole. Det er også av forforståelse av vernepleierens kompetanse er en kompetanse som kan bidra med å gjøre skolen til en bedre arena, ved samarbeid med lærerne og eventuelt andre profesjoner i skolen. Dette tenker jeg krever godt tverrprofesjonelt samarbeid og som kan også være utfordrende.

Dalland (2007) sier at forforståelse er en ressurs til utforskning. Kunnskapen sammen med tankene, inntrykkene og følelsene vi har om et emne er ikke et hindre for tolkning, men kan være et hjelpemiddel til å forstå fenomenet.

4.0 Hoveddel

Jeg har sett på teori om vernepleierens kompetanse og behov/utfordringer man finner i skolen. Det har også vært interessant å se på teori om tverrprofesjonelt samarbeid og dens betydning for vernepleieren som profesjon i skolen.

4.1 Behov/utfordringer i skolen

4.1.1 Inkludering og integrering

”Inkludering, likeverdighet og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen” (St.Meld nr 30 2003-2004: Kultur for læring, sitert i Bakken, Berge og Eikrem 2005:8). Utgangspunktet i skolen kan sies å være ”en skole for alle”. Dette betyr at alle elevene ”har krav på tilpasset opplæring, like mye undervisning og kompetent undervisningspersonell, uavhengig av evner og mål” (Netland 2010:118). Damsgaard (2013) ser kritisk på hvordan mange skoler fungerer hvor det er en hverdagspraksis som ikke tilsier at alle skal få opplæringen som de har krav på. *Alle* her blir ifølge Damsgaard (2013) de beste og eventuelt de best fungerende barna. Bjørnsrud (2005) mener det er ulike svar på om vi har en skole for alle i Norge, videre viser han til at inkludering og tilpasset opplæring er sentrale begreper i veien til tilretteleggingen av en skole for alle.

Inkludering kan defineres som at alle barn blir verdsatt uavhengig av art eller grad av funksjonsnedsettelse. I læring handler inkludering om å verdsette alle barn for hvem de er slik at de kan samspille, delta og utvikle sine muligheter (Reiser 2002:132, sitert i Kassah og Kassah 2009). Brenna (2004) sier at inkludering handler om å bli inkludert i fellesskapet, bli akseptert som den du er, bli behandlet som likeverdig å få tilhørighet. ”En inkluderende skole retter oppmerksomheten mot fellesskapet og mangfoldet av elever med ulike sosial bakgrunn og ulikt potensial for læring” (Bjørnsrud 2005:82). Deltagelse i utdanningssystem kan være preget av segregering, som betyr at mennesker blir adskilt fra andre fysisk og sosialt (Macionis og Plummer 2005:285, sitert i Kassah og Kassah 2009). Noen elever opplever ikke tilhørighet til fellesskapet selv om de tilhører en klasse, dette er

resultat av at undervisning skjer gjennom segregerte tilbud (Rustad 2017). I følge Stortingsmelding nr. 45 (2012-2013, sitert i Rustad 2017) har alle elever rett til klassetilhørighet og det er noe som er nødvendig skal skolen oppleves som et inkluderende fellesskap. ”Inkludering innebærer mer enn bare fysisk integrering av enkeltelever” (Bakken, Berge og Eikrem 2005:9). Dette angår ikke bare grupper, men hele skolen og alle elevene skal tilhøre sosialt, faglig og kulturelt fellesskap. Inkludering krever samarbeid (Bakken, Berge og Eikrem 2005).

Skal det oppnås inkludering i skolen må skolen endres for å fange opp de individuelle behovene som finnes. Dette krever tilretteleggelse av undervisning og sosialt samspill som skal resultere i at ingen blir satt utenfor. Med andre ord må omgivelsenes endres for å kunne inkludere et barn, noe som kan ses på som en langsom prosess. For å få dette til kreves det holdningsendringer, tid, økonomiske midler og grundig planlegging (Kassah og Kassah 2009). Ved en relasjonell forståelse av hva som er vanlig ser man ikke på individet og system isolert, men i samspill med hverandre. Læringsproblem kan dermed oppfattes som et uttrykk for manglende samspill mellom individets forutsetninger og miljøets krav. Dette betyr at man må ta hensyn til både individets muligheter og begrensinger samtidig som de miljømessige betingelsene endres (Thygesen et al. 2011).

Ut fra opplæringsloven og læreplanen står det imidlertid at skolen skal arbeide på en slik måte at alle elever tilegner seg faglig kompetanse samt at de skal utvikle elevenes sosiale kompetanse (Bakken, Berge og Eikrem 2005:8).

Integrering kan ha ulik betydning etter hvilken konteksten det brukes i (Kassah og Kassah 2009). ”*Integrasjon* har tradisjonelt blitt forstått som et forsøk på å skape en form for balanse mellom hva staten definerer som felles for majoriteten og minoritetene” (Thorbjørnsrud 2009:234). ”Integrering kan forstås som det å holde noe sammen i en helhet” (Kassah og Kassah 2009:116).

Det kan kalles fysisk integrering når personer ikke bli hindret av fysisk lokalisering og dermed er på samme sosiale arena (Kassah og Kassah 2009). ”Fysisk integrering resulterer ikke nødvendigvis i sosial integrering” (Kassah og Kassah 2009:117). Eksempel på dette kan være barn som går på samme skole, men et barn som blir utenfor når de andre barna leker, og må dermed leke alene. Da er barnet fysisk integrert, men ikke sosialt integrert

(Kassah og Kassah 2009). ”Kravet om at minoritetene må tilpasse seg, er sterkt, og det virker ofte som en uendelig prosess” (Thorbjørnsrud 2009: 235). Det snakkes ofte om at minoritetene må la seg integrere, og det snakkes sjelden om hva som kreves av de aktuelle partene (Thorbjørnsrud 2009). ”Inkluderingsprosesser må derfor konsentreres om holdningsendringer og sosialt samspill slik at inkludering ikke ender opp som integrering bare i ny drakt” (Kassah og Kassah 2009:124). ”Å skille mellom integrasjon og inkludering synes positivt fordi det representerer en anerkjennelse av at ikke alle problemer løses ved at individer selv tar ansvar” (Thorbjørnsrud 2009:236). Det er også ”mulig å være integrert uten å være inkludert” (Thorbjørnsrud 2009:236).

4.1.2 Spesialundervisning og tilpasset opplæring

Spesialundervisning er tilpasset opplæring for elever med særskilte behov (Lindbäck og Strandkleiv 2010). St.meld. nr. 30 (2003-2004, sitert i Lindbäck og Strandkleiv 2010:27) ”definerer spesialundervisning som en tilførsel av kompetanse eller andre tiltak som settes inn for å gi elever med særskilte behov et tilpasset opplæringstilbud”. Opplæringsloven (1998) §5-1 sier at ”Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett på spesialundervisning”.

Tilpasset opplæring er en rettighet som ikke er tilstrekkelig definert. I følge læringsplanens generelle del skal skolen ha rom for alle, og lærerne må dermed ha blick for hver enkelt elev. I læreplan for kunnskapsløftet står det ”Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen” (Lindbäck og Strandkleiv 2010: 25). Dette krever i følge St.meld. nr. 16 (2006-2007, pkt. 6.3.4, sitert i Lindbäck og Strandkleiv 2010) at skolen endrer tenkningen om hva skole er og hva læring innebærer.

Prinsippet om tilpasset opplæring utfordres imidlertid av målsetningen om en inkluderende skole, idet hensynet til den faglige utviklingen hos elever med lære vansker støter mot prinsippet om å delta i et inkluderende felleskap (Thygesen et al. 2011:4)

Ved å tilpasse opplæringen blir det differensiering av både arbeidsmåter, materiell, innhold tidsbruk og organisering. Dette skjer spesielt ved bruk av spesialundervisning. Et argument ved gjennomføring av inkludering er at det settes i gang tiltak som tar hensyn til minoriteten i skolen og som dermed ikke er nødvendige for majoriteten (Thygesen et al. 2011).

Thygesen et al (2011:5) mener ”at vanlig undervisning må tilpasses hver enkelt uten at mange identifiseres og gis ekstra hjelp av støttesystemer utenfor den ordinære undervisningsrammen”. ”Mange hevder at lærernes og skolens rolle har blitt mer omfattende og uttrykker behov for å få andre yrkesgrupper inn i skolen” (Bakken, Berge og Eikrem 2005:9).

Barn har plikt til å gå på skole i Norge, og de har rett til opplæring. Hva skjer med denne rettigheten dersom all aktivitet enkelte elever deltar på i skoletiden blir definert som behandling og ikke opplæring? Elever får da ikke den opplæring de har krav på (Netland 2010:121).

Dersom det er et mål å gi flest mulige elever tilpasset opplæring i ordinære grupper, må en større del av lærerressursene brukes til å stryke den ordinære opplæringen. Et systematisk arbeid for å nå dette målet krever imidlertid at den rette kompetansen trekkes inn (Thygesen et al. 2011:6).

Arnesen, Ogden og Sørli (2006) sier at situasjonen i skolen viser til et behov for mer systematisk arbeid som skal skape et godt læringsmiljø hvor elevene kan føle seg trygge og trives. Her skal det være gode arbeids- og utviklingsmuligheter. Skolen har utfordringer med bråk, uro, mobbing, konflikt og annen problematferd. Dette kommer som resultat av rapporter som viser til at skolens tradisjonelle virkemidler ikke virker godt nok til å skape arbeidsro eller et trygt læringsmiljø. Magnus (2013) mener det er behov for helse- og sosialfaglig kompetanse i skolen. Dette er også noe som etterspørres fra flere, Utdanningsdirektoratet (2009:6, sitert i Magnus 2013:6) sier; ”mangfoldet blant barn og unge forutsetter at det møtes med mangfold og fleksibilitet i tilnærminingsmåter og aktiviteter innenfor felleskapet”.

Edvin Eriksen i Rustads (2017) rapport sier at en utfordringen i den norske skole er at lærerne er noe mindre grad kvalifisert til å forstå elevers tilretteleggingsbehov og det er mangel på kompetanse til å vite hvilken tilpasset opplæring som trengs. Han mener at slik kompetanse er velkommen i skolen.

Arnesen, Ogden og Sørli (2006) viser til ulike problemer i skolen og en utfordring knyttes til hvordan skolen skal takle mangfoldet man finner blant elevene. Her er det store variasjoner i motivasjon, innsats, læringsforutsetninger og læringstempo. Dette har resultert i at mange elever fremdeles plasseres i grupper eller får egne tiltak. Det er noe som kan anses som bekymringsfullt med skolens målsetning om en inkluderende skole for alle. Dette er også noe som utdannings- og forskningsdepartementets veileder for spesialundervisning mener (2004, sitert i Netland 2010:118) ”målet er en skole for alle”.

Det er imidlertid et faktum at i ”en skole for alle” er det alltid noen elever med så spesielle behov at ordinær undervisning ikke strekker til. For å kunne gi disse elevene tilfredsstillende opplæring fordres det en spisskompetanse ut over det en kan forvente at allmennlærere kan gi (Thygesen et al. 2011:1).

4.1.3 Atferdsproblemer

Det har gjennom tidene vært mange ulike måter å beskrive atferdsproblematikk. I følge Ogden (2009) er tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle problemer, psykososiale problemer, disiplinproblemer, skolemobbing, samhandlingsvansker, samspillsproblemer, hyperkinetisk, opposisjonell og depressiv atferdsforstyrrelser og antisosial atferd, ord som prøver å beskrive hva atferdsproblemer er.

Problematferd er ikke uvanlig i skolen og er som regel ganske u dramatisk som komme i form av enkelthendelser som uro, bråk, regelbrudd og avbrytelser. Dette er noe som ofte kan korrigeres av lærerne med bruk av enkle midler. De store problemet oppstår som resultat av mange små problemer, uro, bråk og avbrytelser er nemlig ikke forenelig med et god læringsmiljø. ”Elever som oppleves som vanskelig kan få lærere til å reagere med bekymring og irritasjon” (Ogden 2009:14). I Rustads (2017) rapport kan man lese at skolehverdagen er ikke tilrettelagt for elever med store atferdsproblemer skal passe inn.

Problemelever kan defineres som elever som ikke innfrir skolens eller lærernes forventninger og krav til hvilken atferd som er akseptabel (Ogden 2009). Ogden (2009) ser på vanskelige elever fra et voksens perspektiv, dette er elever som forstyrrer undervisningen og bråker. Disse elevene oppleves som vanskelige spesielt om de reagerer negativt på korrigerende eller tilsnakk.

Faktumet er at problematferd i skolen kan forekomme på mange ulike måter. Det kan være de elevene som bråker og får klassen til å le, det kan være de uhøflige elevene som er grove i munnen. Det kan være elever som har behov for ekstra oppmerksomhet, men det kan også være de stille elevene, som ikke gjør noe i timen. Noen lager lyder og andre nok med sine egne bekymringer og tanker (Ogden 2009).

Aggressiv og utagerende atferd og omfattende mobbing kan klassifiseres som alvorlige atferdsproblemer. Elever med sammensatte og alvorlige vansker har et stort behov for oppfølging og støtte. Disse elevene blir ofte også oppfattet som en stor belastning for medelevene og lærerne. Slike elever utsett gjerne for kraftig sosial utstøtning og selv bidrar de ofte selv til dette ved konfrontering, provosering eller ved at de trekker seg unna sosiale situasjoner. Dette gjør dem til en utfordring for skolen, ved å holde på elevene slik at de kan gi dem sosiale og skolefaglige mestringmuligheter, samtidig som de har fokus på å ivareta lærerens og medelevenes trygghet og trivsel (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

Det finnes ifølge Ogden (2009) et stort antall miljømessige faktorer som kan fremme utvikling av atferdsproblemer blant barn og unge. Det ser ut til at familie- og foreldre påvirkninger er den viktigste etterfulgt av påvirkning fra skolemiljøet og venner. Sprague og Walker (2005; Kaufmann 1981, sitert i Ogden 2009:86) mener det finnes 11 ulike faktorer fra nærmiljøet og venner som påvirker utviklingen av atferdsproblemer, her finner vi blant annet, ”manglende muligheter for elever til å lære å praktisere sosiale ferdigheter” og ”sensitivitet fra skolen overfor elevenes personlige, sosiale og pedagogiske behov, og at skolen gir ikke individuelt tilpasset undervisning eller miljøtilbud” (Sprague og Walker 2005; Kaufmann 1981, sitert i Ogden 2009:86).

Det viser seg også at de vanskeligste elevene noen ganger har størst utbytte av forebyggende tiltak som er rettet mot alle elever. I arbeid med alvorlig atferdsproblematikk kan det være lurt å prøve ut undervisnings og læringsaktiviteter som virker motiverende

for alle elevene før det blir satt i gang omfattende og individuelle tiltak. Ved å iverksette for mange individuelle tiltak, risikerer skolen å tynne ut de faglige og økonomiske ressursene som kan resultere i svak oppfølging av de elevene som trenger det mest (Ogden 2009).

4.1.4 Sosial kompetanse

Flere studier viser til at det finnes en systematisk sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse (Sørli, Amlund-Hagen og Ogden 2008; Lindberg, 1998, sitert i Ogden 2009).

Ogden (2009) definerer sosial kompetanse som den kapasiteten en person har til å integrere tenkning, følelser og atferd i et forsøk på å oppnå positiv utviklingsresultater og lykkes med bestemte sosiale oppgaver. Sosial kompetanse handler om prososial atferd som er vennlighet, høflighet og hjelpsomhet samt selvregulering og atferd som ivaretar egne interesser og rettigheter.

Ogden (2009) mener det mangler en sosial læringsplan på lik linje med de andre skolefagene. Dette delvis for å dekke behovet for presisering av hvilke ferdigheter et barn trenger for å anses som sosialt kompetent. Det trenges også delvis som en beskrivelse av hvordan disse ferdighetene kan integreres inn i skolens aktiviteter og fag. I diskusjonen av prioritering av sosiale læringsmål vises det til tidsbruken og at skolen allerede er pålagt for mange oppgaver samt at lærerne ikke er utdannet til å ta seg av dette. Ogden (2009) mener dette er en undervurdering av lærers kompetanse og en manglende forståelse av den sosiale læringen som skjer i skolen. Han viser til at sosial læring foregår om man velger å synliggjøre det eller ikke.

I Bakken (1997) sin undersøkelse av samarbeid om forebyggende arbeid blant barn og unge viste det seg at noen av lærerne følte at prioritering mellom faglige og sosiale mål kunne være vanskelig, spesielt i arbeid med elever med spesielle behov. Enkelte lærere følte at det faglige noen ganger kunne gå på bekostning av arbeid med det sosiale (Bakken 1997:91, sitert i Bakken, Berge og Eikrem 2005:15).

4.2 Vernepleierens kompetanse

Vernepleie ble etablert som et eget fag ved treårig utdanning i 1961. Dette er et fag og en profesjon som dekker både helse- og sosialoppgaver (Ellingsen 2017). Ved etablering av utdanningen ble det lagt vekt på kunnskap om menneskets psykologiske, fysiske og sosiale behov og pedagogisk emner skulle ha sentral plass. Dette var områder ingen av de eksisterende utdanningen kunne dekke, eksempelvis sykepleie og sosionom (FO 2008). I følge fagplanen ved høgskolen i Molde (2016-17:4) kan ”vernepleiere arbeide med barn, ungdom, voksne og eldre som har, eller kan komme til å utvikle, funksjonsvansker av fysisk, psykisk eller sosial karakter”.

Vernepleiere arbeider ofte etter den helhetlige arbeidsmodellen (Vedlegg 1). Modellen består av ulike faser hvor vernepleieren samarbeider med brukeren selv, pårørende og andre profesjoner. Fasene består av kartlegging, analyse, målvalg, tiltak og til slutt evaluering. Her er etiske vurderinger, omsorgspolitiske og juridiske vurderinger fokus i alle fasene. Tiltak som lages fra vernepleierens helhetlige arbeidsmodell kan forekomme på individ-, gruppe-, og organisasjons/samfunnsnivå (Bakken, Berge og Eikrem 2005).

Vernepleierne arbeider hovedsakelig i kommunal pleie- og omsorgstjeneste, noe som krever en mer generell kunnskap om forvaltning og samfunnet (Kjøllmoen og Bakke 2006). Den vernepleierfaglige kompetansen består av pedagogikk, miljøarbeid, jus, allmenne daglige livsfunksjoner, også kalt ADL, medisin, psykologi, habilitering og rehabilitering, sosialt arbeid, helsefag med mer (Ellingsen 2017). Dette medfører at vernepleiere er en etterspurt profesjon og kan arbeide på flere ulike arenaer innen helse- og sosialsektoren (Kjøllmoen og Bakke 2006). ”Det har vist seg at vernepleiere uten vansker har kunnet gjøre seg gjeldende også i andre sektorer enn i helsevesenet for psykisk utviklingshemmede” (Folkestad 2009:56). Vernepleiere arbeider dermed også i skoleverket og i privat sektor (Vernepleier.no, sitert i Bakken, Berge og Eikrem 2005).

Ellingsen (2017) kaller vernepleie faget for en hybrid. Den består av flere kjernesubstanser fra flere fag, som psykologi, anatomi, farmakologi, sykepleie og pedagogikk. Vernepleien inneholder også teorier som tilknytter funksjonshemming, selvbestemmelse og deltagelse. Ofte er vernepleierens kompetanse knyttet til personer som har en kognitiv

funksjonsnedsettelse og er historisk knyttet til personer med en utviklingshemning. Sentrale ferdigheter hos vernepleieren er å gi veiledning, sosial støtte og opplæring/trening om nødvendig (Kjølmoen og Bakke 2006).

Når vernepleiers kompetanse er opptatt av pedagogikk er fokuset glidende mot spesialpedagogiske temaer som har kommunikasjon og samhandlingsferdigheter som grunnleggende ferdigheter (Ellingsen 2017). Vernepleierens pedagogiske verktøy og metoder egner seg godt til kartlegging av utviklingsmuligheter og innlæring av nye ferdigheter (Netland 2010). Magnus (2013) har sett på hva vernepleiere kan bidra med av tjenester i skolen og kommet fram til at;

Vernepleiere kan bidra med relasjonsbygging og læring av selvbestemmelse hos elver som har vansker med å uttrykke seg og ta vare på egne interesser. De kan administrere legemidler og utføre pleie, omsorg og psykisk helsearbeid. Vernepleiere har også realkompetanse til å undervise elver med generelle lærevansker (Netland 2009, sitert i Magnus 2013:6).

Elever på skolen skal oppleve utvikling og mestring. Vernepleierne har evner til å formulere opplæringsmål som også er evaluerbare. Mål skal være realistiske og mulige å evaluere. (Netland 2010). ”Gode målformulering handler blant annet om i hvor små steg man klarer å dele opp aktiviteten” (Netland 2010:121). Ved å klare å dele opp aktiviteten i små deler gir det eleven mulighet til å oppleve mestring (Netland 2010). I Opplæringsloven (1998) står det krav om utvikling av individuell opplæringsplan (IOP) til barn som får spesialundervisning. Netland (2010) sier at de beste individuelle opplæringsplanene hun har lest er skrevet av vernepleiere. Hun begrunner dette med at målene i planen var så spisset at de var lette å evaluere. Alle som arbeider tett med elever som har rett på individuell opplæringsplan har også et ansvar for å samarbeide om den individuelle opplæringsplanen (IOP) og eventuelle individuelt tilpassede planer (ITP) (Bakken, Berge og Eikrem 2005).

”Emosjonelle og sosiale vansker og utfordrende atferd i klassen og hos enkeltelever, er oppgaver man ønsker at lærerne skal bruke mindre tid på” (Netland 2010: 119).

Vernepleieres kompetanse inneholder kunnskap om miljøarbeid, og opplæring i sosiale ferdigheter og selvhjelpsferdigheter (Netland 2010).

De fleste vernepleierne arbeider for det meste utenfor klasserommet. Flertallet arbeider med individuelle elever eller små grupper og mindre i store grupper og klasser (Magnus 2013). I Rustads (2017) rapport står det at vernepleiere arbeider mye 1:1 i skolesammenheng. ” ”Vernepleiere bruker mest tid på målgruppene ”barn med generelle lære vansker” og ”barn med lidelser innfor autismespekteret” ” (Magnus 2013:7-8).

Empiri fra flere skoler sier at vernepleiere gjør en god innsats (Magnus 2013). Ved at vernepleiere har nødvendig kunnskap som kan hjelpe til å fremme god læring velger mange skoler vernepleiere når det kommer til spesialundervisning (Delta 2017). Vernepleierens kompetanse gjør at de kan ha kompetanse på hele mennesket og kan dermed arbeide med forutsigbarhet og trygghet (Otterdal, Kalstad og Evensens 2017). Vernepleiere har også kompetanse til å tilrettelegge for inkludering gjennom sosiale situasjoner (Rustad 2017).

”Vernepleiere har noe å bidra med for mange elever i skolen, både som undervisningspersonell og som miljøterapeuter. Vernepleiefaglig kompetanse kan være et supplement” (Netland 2010:124). Netland (2010) mener at vernepleier bør komme inn i personers liv i ett tidlig stadium i livet, for å kunne starte opplæringen tidligst mulig. Hun mener at det ikke er logisk at vernepleiere er kvalifisert til å arbeide med opplæring av voksne, men ikke barn under 18 år.

”Det kan anses som like viktig å påvirke og endre de ytre faktorer som virker funksjonshemmede som å øke tjenestemottakerens egenkompetanse (Kjøllmoen og Bakke 2006:46). Derfor må vernepleierens arbeid rettes seg mot endringene i ramme faktorene i miljøet rundt tjenestemottakeren og videreutvikle brukerens individuelle forutsetninger (Kjøllmoen og Bakke 2006).

Vernepleiere skal ta både miljøets tilrettelegging (rammebetingelsene) og personenes individuelle forutsetninger, ønsker og interesser i betraktning. Noen ganger innebærer det at vernepleieren yter en gitt tjeneste, eller besørger at oppgaven blir ivare tatt av andre (Folkestad 2009:59).

Vernepleiere arbeider ofte etter den såkalte gap-modellen, som ”definerer funksjonshemming som gapet mellom individets forutsetninger og samfunnets krav” (Brask, Østby og Ødegård 2016:25). Denne modellen er viktig for vernepleiernes arbeid ettersom den forståelsen vernepleieren har for hva som virker hemmende vil styre hvor vernepleieren har oppmerksomheten, hvilke problem som ses og hvilke løsninger som tilbys (Owren 2011). Oppgavene til vernepleierne etter gap-modellens perspektiv er å vurdere mulighetene for å minske gapet mellom samfunnets krav og individets forutsetning. Dette gjøres enten ved å redusere kravene fra samfunnet eller styrke individets forutsetning. Gap-modellen gjør at vernepleierne kan arbeide med individets forutsetning og rammefaktorene. Arbeid med rammefaktorene kan være eksempelvis ved å tilrettelegge for en god skolehverdag (Brask, Østby og Ødegård 2016).

Ansvarsreformen med røtter i humanistiske og politiske idealer mener man skal bygge ned unødige skiller mellom mennesker med en funksjonshemming og andre. I slikt arbeid er deltagelse, medvirkning, integrering selvbestemmelse og likeverd stikkord (FO 2008)

4.3 Tverrprofesjonelt samarbeid

”Med begrepet profesjon forstår vi en type yrkesmessig organisering av arbeid. En bestemt personkrets – personer med en viss utdanning – gis retten til å utføre visse arbeidsoppgaver, og til å gjøre det mer eller mindre autonomt. Til grunn for denne retten eller jurisdiksjon ligger en anerkjennelse av arbeidsoppgaver i samfunnsmessig betydning og av deres karakter i det vi har kalt ”praksis”. Det politiske felleskapet har tillit til at yrkesgruppen – i kraft av sin kompetanse – vil kunne ivareta oppgaver av allmenn interesse. Videre har det tillit til at profesjonen som en sammenslutning vil kunne garanteres at disse oppgavene blir utført i henhold til standarder for god yrkesutøvelse. Det betyr at det til en profesjon er knyttet bestemte normative føringer” (Molander og Terum 2008:20, sitert i Pettersen og Simonsen 2010:10).

Abbott (1988:8, sitert i Bakken, Berge og Eikrem 2005:12) ”sier at profesjoner er yrkesgrupper som innehar abstrakt kunnskap som anvendes i et arbeidsfelt”.

Jurisdiksjon er en profesjons/yrkesgruppes ansvar, myndighet og kontroll for et arbeidsområde (Abbott 1988, Ierichsen 1996:46, Iversen 2000:22, sitert i Bakken, Berge og Eikrem 2005).

Samarbeid er ofte noe som blir assosiert med noe som er positivt, det er ønskelig og skal bidra til at noe blir bedre, samtidig kan det ikke tas for gitt at alle samarbeid vil gi utelukkende positive resultater (Willumsen, Sirnes og Ødegård 2014). Godt samarbeid kan ses på som en grunnleggende forutsetning skal det lykkes med å skape et godt tjenestetilbud (Willumsen og Ødegård 2014). Barr et al. (2005, sitert i Willumsen, Sirnes og Ødegård 2014) sier at tverrprofesjonelt samarbeid kan forstås som en prosess hvor profesjonelle lærer av, med og om hverandre.

Internasjonal forskning om alvorlige atferdsproblemer viser klart at dette er så komplekse problemer at én instans alene ofte ikke vil være i stand til å yte den bistanden som er påkrevd (Sørli 2000, sitert i Nordahl et al. 2005).

Elever med sammensatte behov trenger helhetlige tjenester som kan leveres på tvers av ulike profesjoners kompetanse. Det vil si at det krever samarbeid (Magnus 2013). ”Ingen profesjon alene kan bidra til kvalitet i tjenestetilbudet” (Willumsen og Ødegård 2014, sitert i Brask, Østby og Ødegård 2016:163). ”I habilitering/rehabiliteringsarbeidet skal flere aktører gi assistanse til tjenestemottakerens egen innsats for å oppnå best mulig funksjonsevne, mestring og sosial deltagelse” (FO 2008:6). Det er et ansvar på hver profesjon til å forholde seg til de andre profesjonene og deres spesialisering som de har fått gjennom utdanning og erfaring (Brask, Østby og Ødegård 2016).

Hvert enkelt profesjon ser seg selv ”som unike, med en særegen kompetanse til å ta hånd om spesifikke samfunnsområder (...) og kontrollere både adgangen til arbeidsoppgavene og kvaliteten på tjenesten” (Tærum 2009:24, sitert i Magnus 2013:5).

”Alle yrkesgrupper og profesjoner må jobbe sammen. Fagene og profesjonene må utfylle hverandre (Delta 2017). FO påstår at et ”større profesjonelt mangfold på skolen, kan gjøre både det helse- og sosialfaglige arbeidet og den skolefagsrettede undervisningen bedre”

(Magnus 2013:6). Lærere skal ikke erstattes av andre profesjoner eller faggrupper, men skolen trenger supplerende kompetanse til lærerne (Rustad 2017). Samarbeid mellom tjenestene til barn og unge krever tydelig ledelse, fast struktur, klare forventinger og rollefordelinger, tillitt, felles møtevirksomhet, respekt, informasjonsutveksling, og at alle deltagende profesjoner ses på som likeverdige (Magnus 2013). I Rustads (2017) rapport kan man lese at for å få til godt tverrfaglig samarbeid må vernepleiere og andre miljøarbeidere inkluderes og deres kompetanse verdsettes.

Tverrfaglighet kan bidra til økt kunnskapsnivå for de forskjellige yrkesutøverne (Glavin og Erdal 2013). ”Evaluerings og vurdering av tiltak som iverksettes, og av det tverrfaglige samarbeidet, vil over tid gi ny kunnskap og økt kompetanse” (Glavin og Erdal 2013:24). I utlandet velges det også å brukes begrepet ”samarbeidspraksis” (”collaborativ practice”) i stedet for tverrprofesjonelt samarbeid. Dette gjøres for de ønsker å inkludere brukerne i samarbeidet (Willumsen, Sirnes og Ødegård 2014).

”Det kan oppstå utfordringer når en profesjon entrer et yrkesområde som tradisjonelt sett har vært forbeholdt andre profesjoner og yrkesgrupper” (Bakken, Berge og Eikrem 2005:12). Abbott (1998, sitert i Bakken, Berge og Eikrem 2005) mener at relasjonene mellom de ulike profesjonene blir utformet gjennom arbeidsdelingen, utformingen av arbeidet og konkurranse på arbeidsplassen. Arbeids- og oppgavefordeling mellom de ulike profesjonene er et sentral problemstilling når flere profesjoner skal arbeide i lag (Tepstad Utvær 1994:20, Erichsen 1996:46, sitert i Bakken, Berge og Eikrem 2005).

Relasjoner mellom profesjonene blir utformet gjennom konkurranse, arbeidsdeling og utforming av arbeidet på den enkelte arbeidsplass (Abbott 1988). Når flere profesjoner og yrkesgrupper er representert i samme arbeidsfelt blir arbeids- og oppgavedelingen mellom de ulike aktørene et viktig spørsmål. I en slik situasjon kan grensene og arbeidsleing mellom profesjonene endres, og flere profesjoner kan gjøre krav på det samme arbeidsområdet/fagområdet. Det kan dermed oppstå juridiske konflikter (Tepstad Utvær 1994:20, Erichsen 1996:46, sitert i Bakken, Berge og Eikrem 2005:12).

Vernepleieren i skolen kan anses som ”ny” profesjon og er noe som kan føre til utfordringer i forholdet mellom profesjonene eller yrkesgrupper på skolen. Det kan

eksempelvis oppstå ulike oppfatninger når det kommer til den ”beste” måten å arbeide på, ved oppgavedefinering, arbeidsdeling, arbeidsformer og organisering av arbeidet (Bakken, Berge og Eikrem 2005). Magnus (2010) mener det er en styrke med flere profesjoner i skolen. ”..skoler som har flere profesjoner i sin stab, dermed får flere perspektiver, begrep og metoder for å løse sine mangfoldige oppgaver” (Magnus 2010:10). I skolen kan det også oppstå tverrfaglig samarbeid. Dette er samarbeid hvor de ulike faggruppene arbeider parallelt og med atskilte fagområder (Willumsen 2009).

Profesjonsmakt er makt som oppstår når kunnskap er det viktigste grunnlaget (Norvoll 2009). Profesjoner har gjerne ekspertkunnskap eller kunnskapsmonopol noe som gir dem en viktig plass i samfunnet. Med dette får de en stor makt til å bestemme hva som er rett eller galt, normalt eller unormalt og forvalte verdier og normer til samfunnet (Turner 1987, sitert i Norvoll 2009).

I samarbeid må profesjoner forholde seg til andres makt og til ”språk og begreper som ikke spesifikt er knyttet til egen profesjon” (Rommetveit 2005, s.26). Det gjør samarbeidet vanskelig og truende (Magnus 2010:12).

I følge Trice (1993, sitert i Bang 2011) foregår det konflikter mellom ulike yrkesgrupper og profesjonsgrupper. De ulike profesjonsgruppene har ofte sin egen tilnærmingstype til problemer, og ønsker å benytte seg av sin spesielle ideologi og verdisett. Dette kan resultere i dannelse av subkulturer (Bang 2011).

Bang (2011) mener at en organisasjon ikke kan vokse eller utvikle seg om den er fri for konflikter, både mellom enkeltmennesker eller grupper. Han mener ulikhet er en forutsetning for vekst, og ved konflikt mellom subkulturer kan det oppdages andre virkelighetsoppfatninger.

Det er behov for samarbeid i skolen og skolehelsepersonell har i følge forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten § 2-3 flere områder som understreker samarbeidet. Dette er blant annet ved: (Glavin og Erdal 2013).

- samarbeid om tiltak som fremmer godt psykososialt og fysisk lærings- og arbeidsmiljø for elevene.
- bistand og undervisning i gruppe/klasse og foreldremøter i den utstrekningen skolen ønsker det (Glavin og Erdal 2013:194).

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å knytte funn fra teorien opp mot min aktuelle hovedproblemstilling *"Hvordan kan vernepleierens kompetanse være med på å skape en inkluderende skole for alle?"* og min delproblemstilling, *"Hvilke utfordringer kan oppstå mellom vernepleier og andre yrkesgrupper i skolen?"*.

5.1 Hvordan kan vernepleierens kompetanse være med på å skape en inkluderende skole for alle?

"Skolen er definert som arena for "alle" uansett utviklingstrinn, sosial bakgrunn eller nasjonal/etisk opprinnelse" (Thygesen et al. 2011:1). Her er prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring sentralt (Thygesen et al. 2011). Det er "ikke vanskelig å se at disse idealene representerer et ambisiøst prosjekt som ikke er lett å gjennomføre i praksis" (Thygesen et al. 2011:1).

For å oppnå en inkluderende skole kreves det at skolen har oppmerksomhet på alle de ulike elevene. Bjørnsrud (2005) sier at en inkluderende skole har oppmerksomhet på et felleskap av elever med ulikt potensial for læring og sosial bakgrunn. Inkludering handler om å bli behandlet som likeverdig og bli tatt med i et felleskap å få tilhørighet gjennom å bli akseptert for den du er (Brenna 2004). Inkludering for å få til læring krever at man verdsetter alle barna og legger til rette for samspill, deltagelse og utvikling av sine muligheter (Reiser 2002:132, sitert i Kassah og Kassah 2009). Vernepleierens kompetanse kan være nyttig i slikt arbeid ettersom vernepleieren har et stort fokus på tilrettelegging og deltagelse.

Skal skolen oppnå inkludering må de finne de individuelle behovene som finnes (Kassah og Kassah 2009). Skal man skape en inkluderende skole må man ha oppmerksomheten på fellesskapet og mangfoldet blant elevene (Bjørnsrud 2005). Selv om alle elevene er i samme klasserom betyr ikke det nødvendigvis at man har oppnådd inkludering i skolen. Det skolen da har oppnådd kan kalles fysisk integrering. Bakken, Berge og Eikrem (2005:9) mener at "inkludering innebærer mer enn bare fysisk integrering av enkeltelever" og elever skal tilhøre sosiale, faglige og kulturelle felleskap. Kassah og Kassah (2009) sier

at ”Fysisk integrering resulterer ikke nødvendigvis i sosial integrering”. Skal skolen oppnå inkludering kreves det muligens en supplerende kompetanse, og som Thygesen et al. (2011) sier må man klare å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, uten at det oppleves som ekstrahjelp fra støttesystemer. Dette er noe en supplerende kompetanse fra vernepleieren kan hjelpe lærerne og skolen med å oppnå.

5.1.1 Systematisk arbeid

Arnesen, Ogden og Sørli (2006) belyser behovet for mer systematisk arbeid for å skape et godt læringsmiljø hvor elever kan føle seg trygge og trives. Vernepleierens kompetanse er preget av systematisk arbeid, og bruker ofte sin helhetlige arbeidsmodell (Vedlegg 1) i slikt systematisk arbeid. Brask, Østby og Ødegård (2016) påpeker at et hovedpoeng med denne problemløsningsmodellen er systematikken. Arbeidsmodellen brukes i målrettet arbeidsprosesser. Dette er da noe som gjør vernepleierens kompetanse til et supplerende alternativ i skolens økende behov for mer systematisk arbeid. Vernepleieren arbeider også ofte med målrettet miljøarbeid som også har stort fokus på det systematiske arbeidet.

FO (2008) bruker betingelsen målrettet miljøarbeid, og sikter til systematikken i tilnærmingen. Målrettet miljøarbeid defineres som en systematisk tilrettelegging av fysiske, psykiske og sosiale faktorer i miljøet for å oppnå bedret livskvalitet og personlig vekst og utvikling hos den enkelte tjenestemottaker (Brask, Østby og Ødegård 2016:24).

Thygesen et al. (2011) mener det kreves systematisk arbeid for å oppnå et inkluderende felleskap i skolen. Det kreves at flest mulig elever får tilpasset opplæring i de ordinære gruppene, noe som krever at den ordinære opplæring styrkes (Thygesen et al. 2011). Skal den ordinære opplæringen styrkes må det systematisk arbeid til, og dette er noe som vernepleierne i samarbeid kan hjelpe lærerne og de andre eksisterende profesjonene i skolen med.

Det er nevnt tidligere at vernepleiere har kompetanse til å arbeide på individ- og gruppenivå. Ved at de også har en kompetanse på systematisk arbeid gjør det vernepleierne til en nyttig supplerende kompetanse i skolen. Magnus (2013) viser til at

vernepleierens arbeid i skolen er preget av å arbeide på individnivå eller arbeid med små grupper. Rustad (2017) viser også til vernepleieren arbeidet mye i 1:1. Det viser seg derimot at de vanskeligste elvene kan ha størst utbytte av forebyggende tiltak som retter seg mot alle elvene (Ogden 2009). Vernepleiere arbeider altså mest på individ nivå i skolen, men som teorien viser har vernepleierne kompetanse til å arbeide på gruppenivå også. Dette er da kompetanse vernepleierne må få vist også i skolesammenheng ettersom forebyggende tiltak på gruppenivå kan være nyttig arbeid i skolen.

5.1.2 Spesialundervisning

Magnus (2013) viser til at de fleste vernepleierne arbeider utenfor klasserommet og bruker mye tid med barn som har ”generelle lærevansker”. Dette er også noe Netland (2009, sitert i Magnus 2013) viser til, ”vernepleiere har realkompetanse til å undervise elever med generelle lærevansker” og i følge Delta (2017) velger mange skoler vernepleiere til spesialundervisning.

Det kan argumenteres at spesialundervisningstilbud er med på å skape en inkluderende skole, ettersom alle barn og unge kan få undervisningstilbud og den læringen de har krav på. Thygesen et al. (2011:4) mener at ”Når skolen skal være for alle, må skolen ha et system for å gi ekstra støtte til noen”. Spesialundervisning kan ses på som det motsatte av inkluderende tilbud, nemlig segregert tilbud innad i skole. Macionis og plummer (2005:285, sitert i Kassah og Kassah 2009) sier at segregasjon er når mennesker blir fysisk eller sosial adskilt andre. Spesialundervisning kan da ses på som tilbud hvor elvene er fysisk og sosial adskilt fra andre elever i skolen. I Rustads (2017) rapport kan man lese at undervisning som skjer gjennom segregerte tilbud kan resultere i at elever ikke opplever tilhørighet selv om de tilhører en skoleklasse.

Spesialundervisning kan dermed ses på noe som stritter imot prinsippet om en inkluderende skole. I følge Brenna (2004) handler inkludering om å føle tilhørighet og bli inkludert i et felleskap. Kassah og Kassah (2009) sier også at inkludering handler om å tilrettelegge omgivelsene slik at alle kan delta i undervisningen og ikke spesialrettet tiltak mot enkelte elever. Vernepleierne vil da gjerne vise til gap-modellen og tenkte at det er omgivelsene som må endres slik at alle kan delta. Nordahl mfl. (2018) mener det

spesialpedagogiske systemer i skolen er ekskluderende ettersom organiseringen og innholdet resulterer i manglende tilhørighet til felleskapet av de andre barna og ungene. At mange elever får egne tiltak eller plasseres i grupper er noe Arnesen, Ogden og Sørлие (2006) mener er bekymringsfullt for skolens målsetning om en inkluderende skole for alle. Spesialundervisning kan altså argumenteres for å være både tiltak for å skape en skole hvor alle kan være deltagende samtidig som det kan resultere i indre skiller og dermed er motsigende til tanken om en inkluderende skole. Så selv om vernepleiere har kompetanse til å bidra i spesialundervisning, er det kompetanse og evnene til å se gruppe og rammebetingelse rundt elever med særskilte behov som kan ses på som kompetanse bidra til en inkluderende skole for alle

5.1.3 Ytre faktorer

Kjøllmoen og Bakke (2006) påpeker at det kan være like viktig å endre ytre faktorer som å øke egenkompetansen. Kassah og Kassah (2009) mener også at omgivelsene må endres skal man inkludere barn. Vernepleiere har kompetanse og evne til å se på rammefaktorene rundt elevene og bruker ofte gap-modellen som handler om gapet mellom samfunnets krav og individets forutsetning. Gap-modellen gjør at vernepleiere kan arbeide med individets forutsetninger og rammefaktorene og vernepleieres oppgave blir å vurdere muligheten for å minske dette gapet. Brask, Østby og Ødegård (2016) sier at ved å arbeide med rammefaktorene kan man tilrettelegge for en god skolehverdag.

Læringsproblem kan oppfattes som manglende samspill mellom miljøets krav og individets forutsetninger (Thygesen et al. 2011). Netland (2010) mener at vernepleiere har kompetansen til å kartlegge individets forutsetninger samt se på miljøets krav å arbeide for å minske gapet mellom dem og vernepleierens kompetanse egner seg også godt til kartlegging av utviklingsmuligheter. Folkestad (2009) sier at en vernepleier skal både arbeide med rammebetingelsen, miljøets tilretteleggelse og de individuelle forutsetningene til en person. Ellingens (2017:41) drar fram eksempelet ved ”når nevrologer sier at en person ikke har forutsetninger for å lære, protesterer gjerne vernepleierne og sier det er opplæringsmetoden det kommer an på”. I Bakken, Berge og Eikrem (2005) kommer det fram noen læreres meninger om læreres og vernepleiers ulik tilnærming.

De tenker ikke sånn skole som vi som er lærerutdannet gjør. Vi tenker skole... vi tenker fag. De kommer inn og tenker hva kan vi gjøre for å hjelpe denne eleven her for å øke statusen i elevgruppen... (Bakken, Berge og Eikrem 2005:42).

Vernepleieren ønsker ofte å se på hva som er faktorer rundt som skaper ”problemer” og vil gjerne rette seg mot rammebetingelsene til en gruppe for å kartlegge dem å finne utviklingsmuligheter.

5.1.4 Sosial kompetanse

I følge Ogden (2009) mangler det en sosial læringsplan på lik linje med andre skolefag. Sosial kompetanse kan bidra med til å oppnå positive utviklingsresultater og hjelpe til å lykkes i bestemte sosiale oppgaver (Ogden 2009). Vernepleiere har kompetanse i sosial ferdighetstrening og kan ifølge Netland (2010) brukes i opplæring av elever i sosiale ferdigheter. En lærer mener at elever skal få med seg kunnskap fra basisfagene må fokuset rettes mot trivsel og psykisk helse (Sjøtveit 2011:52, sitert i Magnus 2013).

Prioritering av å etablere sosiale ferdigheter, trygghet og tilhørighet ikke nødvendigvis går ut over det faglige, vernepleierne sier blant annet at de tror at veien til å lære fag går gjennom det sosiale for noen elever (Bakken, Berge og Eikrem 2005:42).

I skolens diskusjon om prioritering av sosiale læringsmål sies det til at lærerne ikke er utdannet til å ta seg av dette (Ogden 2009). Ogden (2009) mener derimot at det er en undervurdering av lærenes kompetanse. Noen lærere i Bakkens (1997) undersøkelse mener prioritering mellom sosiale og faglige mål kan være vanskelig (Bakken 1997:91, sitert i Bakken, Berge og Eikrem 2005). Vernepleierne kompetanse kan da supplementere lærerne og hjelpe til å bidra med å få sosial ferdighetstrening på læringsplanen.

5.1.5 Atferdsproblemer

Et annet behov for supplerende kompetanse i skolen finner vi i problematferd. Flere undersøkelser viser til en systematisk sammenheng mellom sosial kompetanse og atferdsproblemer (Sørli, Amlund-Hagen og Ogden 2008; Lindberg, 1998, sitert i Ogden 2009). Problemelever kan defineres som de elevene som ikke innfrir lærerens eller skolens krav og forventinger av akseptabel atferd, kort sagt er det elever som bråker eller forstyrrer undervisningen (Ogden 2009).

Utrykket ”problemelever” er muligens et uttrykk som hintet til at eleven er problemet. Vernepleiere er lært til å se det positive i ulike situasjoner samt se på hvorfor en atferd skjer. Er det eleven som er problemet? En vernepleier vil muligens argumentere for at det kan være rammene rundt som er problemet. Vernepleieren vil da arbeide med dem for å minske problematferden. Problemet kan være klasesituasjonene, eksempelvis hvordan elevene sitter i klasserommet. Vernepleieren vil arbeide med miljøet og har god kompetanse til nettopp det.

I møte med utfordrende atferd eller atferd som oppleves som meningsløs, tenker gjerne vernepleieren på det som atferd som er full av mening. Vernepleierens kompetanse gir dem muligheten til å se andre sider eller løsninger på ”problemer” (Ellingsen 2017). Vernepleieren vil gjerne se forbi atferden og tenke hva som var utløsende for denne atferden. Ellingsen (2017) viser til at det ikke først å fremst handler om å stoppe en utagerende atferd, men å se hvordan vernepleieren kan hjelpe eleven til å tåle eller forstå ulike situasjoner. Her kan vernepleieren igjen bruke gap-modellen til å se på individets forutsetning til å fungere i situasjonen, samtidig se på samfunnets krav til denne eleven. Hva kan gjøres med miljøets krav og rammebetingelsene rundt en elev for å minske atferden. Vernepleierens kompetanse til å arbeide med rammebetingelsene kan være nyttig her.

Elever med sammensatte og alvorlige vansker har gjerne et stort behov for støtte eller oppfølging (Arnesen, Ogden og Sørli 2006). Kjølmoen og Bakke (2006) sier at evnen til å gi sosial støtte er en sentral ferdighet i vernepleierens kompetanse. Det er nevnt ovenfor at vernepleiere har evnen til å gi sosial ferdighetstrening. Sprague og Walker (2005;

Kaufmann 1981, sitert i Ogden 2009) nevner at manglende mulighet for å praktiser eller lære sosiale ferdigheter påvirker utviklingen av atferdsproblemer. Her kan altså vernepleiernes kompetanse være med på minske utviklingen av problematferd hos elever i skolen. ”Sensitivitet fra skolen overfor elevenes personlige, sosiale og pedagogiske behov, og at skolen gir ikke individuelt tilpasset undervisning eller miljøtilbud” (Sprague og Walker 2005; Kaufmann 1981, sitert i Ogden 2009:86) er også en faktor for utvikling av atferdsproblemer.

Ved en supplerende kompetanse fra vernepleierne inn i skolen, kan man møte elevenes sosiale behov og være med på å utvikle tilpasset undervisning og miljøtilbud. Sjøtveit (2011:52, sitert i Magnus 2013) skriver at en lærer mener at fokuset må rettes mot psykisk helse og trivsel skal elevene få med seg kunnskap i skolens basisfag. Vernepleiere har i følge Netland (2009, sitert i Magnus 2013) også en evne til å gi omsorg i skolen og ”emosjonelle og sosiale vansker og utfordrende atferd i klassen og hos enkeltelever, er oppgaver man ønsker at lærerne skal bruke mindre tid på” (Netland 2010:119).

Vernepleierens kompetanse kan være supplerende inn i skolens eksisterende kompetansen ved å bidra med sosial ferdighetstrening, et annet syn, oppfølging på individ- og gruppenivå, systematisk arbeid og legge til rette de ulike rammebetingelse for å oppnå en inkluderende skole for alle.

”Skolen passer til vernepleiere og vernepleiere passer til skolen”, ”Vi er eksperter på vårt felt (etablere trygghet, stabilitet, tilrettelegging for barn med spesielle behov, jobbe med utagerende atferd – vår anm.), og de er eksperter på sitt, og sammen kan vi bli et veldig bra team” (Bakken, Berge og Eikrem 2005:44).

5.2 Hvilke utfordringer kan oppstå mellom vernepleier og andre yrkesgrupper i skolen?

Skolen har historisk vært en plass for lærerne, og det kommer det alltid til å være, men behovet for andre profesjoner inn i skolen blir et økende tema. Fra

kunnskapsdepartementet (2009-2010) kom det fram behovet for andre profesjoner inn i skolen.

Skolen skal være for alle. Alle barn har rett til en positiv skoletid med positiv og utviklende læring og opplevelser. Når yrkesgruppene spiller sammen om å spille elevene gode er vi mange skritt nærmere det målet (Delta 2017:2).

Elever som har sammensatte behov trenger helhetlige tjenester. Dette er tjenester som kan leveres på tvers av ulike profesjoners kompetanse og er noe som krever samarbeid (Magnus 2013). Samarbeid blir i følge Willumsen, Sirnes og Ødegård (2014) ofte assosiert med noe som er positiv, men det er ikke synonymt med positive resultat. Samarbeid kan være både positivt og negativ, det kommer nok an på hvordan de ulike profesjonene velger å løse samarbeide på.

En profesjon kan ses på som en yrkesgruppe som har en bestemt utdanning, og dermed også fått retten til å utøve visse arbeidsoppgaver. FO (sitert i Magnus 2013) mener at et profesjonelt mangfold kan bidra til en bedre skole, men Bakken, Berge og Eikrem (2005:12) mener imidlertid ”det kan oppstå utfordringer når en profesjon entrer et yrkesområde som tradisjonelt sett har vært forbeholdt andre profesjoner og yrkesgrupper”. Skolen er et eksempel på en slik arena hvor man tenker lærerne som den dominerende profesjonen, og det kan tenkes at det kan oppstå utfordringer ved nye profesjoner inn i skolen, som vernepleiere. I rapporten til Bakken, Berge og Eikrem (2005:37) sier en lærer ”Vi føler at det er vår arena i utgangspunktet”. Tærum (2009:24, sitert i Magnus 2013) sier at det kan være et resultat av at ulike profesjoner ser på sin profesjon som unik, og at de har en særegen kompetanse til å håndtere spesifikke samfunnsområder hvor de kontrollerer arbeidsoppgavene og tjenestekvaliteten. Brask, Østby og Ødegård (2016) mener at det er et ansvar på hver profesjon om å kunne forholde seg til andre profesjoner. ”Ingen profesjon alene kan bidra til kvalitet i tjenestetilbudet” (Willumsen og Ødegård 2014, sitert i Brask Østby og Ødegård 2016:163).

Tverrprofesjonelt samarbeid kan ses på som en prosess hvor de ulike profesjonene lærer med og av hverandre (Barr et al. 2005, siter i Willumsen, Sirnes og Ødegård 2014). Ved samarbeid om tjeneste til barn og unge kreves det tydelig ledelse, fast struktur, klare forventninger og rollefordelinger, tillitt, felles møtevirksomhet, respekt

informasjonsutveksling, og at alle deltagende profesjoner ses på som likeverdige (Magnus 2013). Mangel på klare foringer for hva en ny profesjon, som vernepleiere, skal arbeide med i skolen kan være en utfordring til tverrprofesjonelt samarbeid (Bakken, Berge og Eikrem 2005). Ved at lærene ikke vet hva en vernepleier kan bidra med i skolen, eller hva som er vernepleierens arbeidsoppgaver i skolen kan det være vanskelig å samarbeide. Det blir da også vanskelig å ha klare forventninger til hva vernepleiere kan bringe med seg, og rollefordelingene kan bli vanskelige. De ulike profesjonene vet ikke hva den andre kan bidra med. Dette krever nok at ledelsen i skolen er tydelig og legger klare føringer for det tverrprofesjonelle samarbeidet. Det er også viktig med felles møtevirksomhet, og kan være meget viktig for samarbeidet. Bakken, Berge og Eikrem (2005) skriver at samarbeid kan påvirkes av fysisk lokalisering. Finnes det ikke det, kan man ende opp med at de ulike faggruppene og profesjonene arbeider parallelt og ikke med hverandre. Da har man ikke oppnådd tverrprofesjonelt samarbeid i skolen, men flerfaglig samarbeid.

Lærene i skolen skal ikke altså ikke erstattes av eksempelvis vernepleiere, men vernepleiere kan fungere som et supplerende kompetanse. Det er allikevel viktig at de inkluderes og at deres kompetanse verdsettes for å få til et godt tverrfaglig samarbeid (Rustad 2017). Vernepleier som profesjon i skolen kan resultere i utfordringer mellom de eksisterende profesjonene i skolen (Bakken, Berge og Eikrem 2005). ”Når flere profesjoner og yrkesgrupper er representert i samme arbeidsfelt blir arbeids- og oppgavedelingen mellom de ulike aktørene er viktig spørsmål” (Teostad Utvær 1994:20, Erichsen 1996:46, sitert i Bakken, Berge og Eikrem 2005:12). Her kan det oppstå konflikter mellom de ulike profesjonene ved at de gjør krav på samme arbeidsområde (Teostad Utvær 1994:20, Erichsen 1996:46, sitert i Bakken, Berge og Eikrem 2005).

Det som kan være nyttig med nye profesjoner er at de prøver å være supplerende kompetanse, da kan man slippe at de ulike profesjonene gjør krav på samme arbeidsoppgaver. Eksempelvis kan vernepleiere i skolen supplere lærernes kompetanse og de kan samarbeide om de ulike arbeidsoppgavene. Slike arbeidsoppgaver kan være utvikling av individuell opplæringsplaner (IOP). I samarbeid kan lærerne og vernepleierne utvikle gode individuelle opplæringsplaner som kan møte elevenes sosiale- og læringsbehov. Bakken, Berge og Eikrem (2005) sier at alle som arbeider tett med elever som trenger og har krav på individuelle opplæringsplaner har også et ansvar om å samarbeide om den individuelle opplæringsplanen. Vernepleierne kan for eksempel bistå

lærerne med målformuleringen. Netland (2010) skriver at vernepleiere har en god evne til å formulere mål på en slik at blant annet opplæringsmålene blir evaluerbare.

I følge Trice (1993, sitert i Bang 2011) kan det oppstå konflikter mellom ulike profesjonsgrupper. Dette kommer av at hver profesjon ofte har sin egen tilnærmingssmåte til problemer. Er det slik at konflikt innad i en organisasjon er utelukkende dårlig for organisasjonen?. I følge Bang (2011) er svaret nei, han mener nemlig at en organisasjon ikke kan utvikles eller vokse dersom den er fri for konflikter. Ulikhet er en forutsetning for vekst, og kan resultere i oppdagelse av andre virkelighetsoppfatninger (Bang 2011). Noen ganger kan det være vernepleierens oppgave å vise sin nyttige kompetanse, i stedet for å skape konflikt, når det oppstår uenigheter ved at de har ulike tilnærming til oppgavene i skolen (Bakken, Berge og Eikrem 2005).

Ved å ha flere ulike profesjoner på samme arbeidssted kan skape interessante diskusjoner, hvor de ulike profesjoners oppfatning av utfordringen kommer på bordet. Det kan da resultere i at utfordringen kan løses på forskjellige måter, eller i en kombinasjon av profesjonenes kompetanse. Magnus (2010) sier at skoler som har innehar flere ulike profesjoner også får høre flere begrep, perspektiver og metoder for å løse oppgavene, noe han mener er en styrke. Problemer oppstår gjerne om de ulike profesjonene gjør krav på samme arbeidsoppgave og det kan da oppstå jurisdiksjonelle konflikter.

Vernepleiere er en relativt ny profesjon i skolen og er da ofte i mindretall. Lærerne er den dominerende profesjonen og vernepleierne er da avhengige av dem. Det kan være lurt å holde "en lav profil" i begynnelsen (Bakken, Berge og Eikrem 2005). "Det er viktig at pedagogene, lærerne er grunnstammen" står i Otterdal, Kalstad og Evensens (2017) artikkel for NRK. Videre står det at pedagogene og lærerne utgjør fundamentet i skolen og er den viktigste resursen. Andre yrkesgrupper er uvurderlige samarbeidspartnere, men det kan ikke gå på bekostning av lærerne. Miljøterapeut Mona Bolstad mener det er fint å være et supplement til lærerne. Miljøterapeutene anses som flinke til å oppdage problemer før de blir for store, og elevene får et mer personlig forhold til miljøterapeutene (Otterdal, Kalstad og Evensens 2017). Ved at vernepleierne er den nye profesjonen kan samarbeidet være tjent ved at de har en ydmyk framtoning til samarbeidet i skolen, samtidig som de er klare og evner å vise nytte av deres kompetanse.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering

I denne oppgavene har jeg hatt som hensikt å belyse vernepleierens kompetanse som en supplerende kompetanse inn i skolen. I denne oppgaven ble det brukt litteraturstudie for å finne teori om utfordringer i skolen og vernepleiers kompetanse. Jeg valgt å bruke en hovedproblemstilling og en del problemstilling. Dette var et bevisst valg slik at jeg kunne belyse på flere emner. Hovedfokuset var på vernepleierens kompetanse i skole og hvordan den kan bidra til å skape en inkluderende skole for alle. Det tverrprofesjonelle samarbeidet er noe som følger med vernepleier som ny profesjon i skolen og utfordringer med det ble også et sentralt tema å gå inn på. Jeg har dermed prøvd å drøfte vernepleierens kompetanse til hvordan man kan skape en inkluderte skole for alle, og drøftet ulike utfordringer som kan oppstå ved tverrprofesjonelt samarbeid i skolen.

6.2 Konklusjon

Denne oppgavene innholdt som nevnt tidligere både en hovedproblemstilling og en del problemstilling. Disse problemstillingene var; *"Hvordan kan vernepleierens kompetanse være med på å skape en inkluderende skole for alle?"* og *"Hvilke utfordringer kan oppstå mellom vernepleiere og andre yrkesgrupper i skolen?"*.

I forkant av denne oppgaven hadde jeg en forforståelse om at vernepleieren hadde en kompetanse som kunne være nyttig i skolen. I gjennom arbeid med oppgaven har jeg også oppdaget at vernepleierne har en bred kompetanse som kan brukes i mange yrkessammenhenger også i skole. Fokuset på vernepleiere i skole handlet ikke om å ta over for lærerne, men være en supplerende kompetanse for å oppnå målet om en inkluderende skole for alle. Jeg opplevde at det finnes flere områder hvor vernepleierne kan være en nyttig supplerende kompetanse inn i skolen.

Det finnes et behov for samarbeid mellom ulike profesjoner i skolen for å gi helhetlige tjenester og vernepleiere som supplerende kompetanse i skolen kan være nyttig, men det krever samarbeid mellom de eksisterende profesjonene i skolen og vernepleierene. Ved slikt samarbeid kan det oppstå ulike utfordringer. I arbeidet med oppgaven kom det fram slike

utfordringer, og jeg har prøvd belyse noen av dem å drøfte hvordan vernepleierne og de andre profesjonene i skolen kan samarbeide.

6.3 Refleksjon

Arbeidet med denne oppgaven har vært spennende og ikke minst lærerikt. Grunnlaget for denne oppgaven var å finne mer ut om hvordan vernepleiere kan arbeide i den norske grunnskole. Dette er noe jeg følger jeg har oppnådd, ikke bare har jeg fått en bredere forståelse for hva vernepleierne kan bidra med i skolen, men også fått en større forståelse for vernepleie som fag og profesjon.

Det har vært noe utfordrende å arbeide med denne oppgaven ved at jeg belyser en annen profesjons kompetanse i skolen, og har prøvd å sette fokuset på vernepleier kompetanse som en supplerende kompetanse til lærerne og andre profesjoner i skolen. Oppgaven har ikke som hensikt å rakke ned på noen andre profesjoner, men belyse at vernepleirens kompetanse kan være et supplerende tilbud inn skolens behov for økt kompetanse. Det har vært utfordrende å prøve å finne hva akkurat vernepleirs kompetanse kan bidra med ettersom det finnes flere profesjoner som kan bidra med lignende kompetanse.

7.0 Litteraturliste

Arnesen, Anne, Terje Ogden og Mari-Anne Sørli. 2006. *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bakken, Hege, Dag Magne Berge og Kristine Eikrem. 2005. *Spesialpedagogisk team ved Sellanrå skole. Evaluering av et forsøksprosjekt*. Molde: Møreforskning Molde AS

Bang, Henning. 2011. *Organisasjonskultur*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørnsrud, Halvor. 2005. *Rom for aksjonslæring, om tilpasset opplæring, inkludering og læringsplan*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Brask, Ole David, May Østby og Atle Ødegård. 2016. *Vernepleierens kjerne roller*. Bergen: Fagbokforlaget.

Brenna, Loveleen Rihel. 2004. *Sangam! Integrering og inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Damsgaard, Hilde Larsen. 2013. *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd* (6.opplag). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.

Dalland, Olav. 2007. *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dalland, Olav. 2012. *Metode og oppgaveskriving for studentre* (5.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Delta. 2017. *Vernepleierens rolle i skolen må styrkes*. Lest: 28.04.2018

<https://delta.no/yrke/vernepleierforbundet/vernepleiernes-rolle-i-skolen-m-styrkes>

Ellingsen, Karl Elling. 2017. "Vernepleiefaglig kompetanse og faglig skjønn". I *Vernepleiefaglig kompetanse og faglig skjønn* (1.utgave 3.opplag), red Karl Elling Ellingsen, 23-46. Oslo: Universitetsforlaget.

Fagplan for vernepleierutdanningen 2016-2017. Høgskolen i Molde, Institutt for helsefag.

FO. 2008. *Om vernepleieryrke*. Oslo: Fellesorganisasjonen (FO). Lest: 28.04.2018
https://www.fo.no/getfile.php/131955/01%20Om%20FO/Hefter%20og%20publikasjoner/_Om%20vernepleieryrket_A5.pdf

Folkestad, Helge. 2009. "Vernepleiefaglig arbeid." I *Barnevernpedagog Sosinom Vernepleier – Utvalgte temaer*, red Gunn Strand Hutchinson, 51-68. Oslo: Universitetsforlaget.

Glavin, Kari og Bodil Erdal. 2013. *Tverrfaglig samarbeid i praksis*. Oslo: Kommuneforlaget.

Kassah, Alexander KwesiKassah og Bente Lilljan Lind Kassah. 2009. *Funksjonshemming. Sentrale ideer, modeller og debatter*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmonstad & Bjørke AS.

Kjøllmoen, Siv Karin og Anne Bakke. 2006. "En profesjon godt forankret med blikket rett framover". I *Vernepleier - utdanning og yrkes i et faglig og etisk perspektiv*, red. Bjørn Horndalen og Tor Rynning Torp. 45 - 50. Akershus: Høgskolen i Akershus, forskningsserie.

Kunnskapsdepartementet. 2010. *Tid til læring – Oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. Meld. St. 19 (2009-2010). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>

Lindbäck, Sven Oscar og Odd Ivar Strandkleiv. 2010. *Spesialundervisning og ordinær opplæring, hva er spesialundervisning og hva er ordinær opplæring?*. Oslo: Elevsiden DA.

Magnus, Peter. 2013. *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere; nye profesjoner i grunnskoler*. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Magnus, Peter. 2010. "Mellom grensedragning og samarbeid – en rolle for vernepleiere i grunnskolen?" *Spesialpedagogikk* 75(6): 10-19.

Netland, Silje. 2010. "Vernepleier i skolen." I *Vernepleierboka 2010* (1.utgave, 1.opplag), red Rolf Magnus Grung, Hanne Line Wærness og Cato Brunvand Ellingsen, 118-125. Oslo: Fellesorganisasjonen.

Nordahl, Thomas, Marie-Anne Sørli, Terje Manger og Arne Tveit. 2005. *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, Thomas mfl. 2018. *Inkluderende felleskap for barn og unge – ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilte tilrettelegging*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

<http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

Norvoll, Reidun. 2009. "Makt og avmakt". I *Mellom mennesker og samfunn* (2.utgave, 1.opplag), red Elisabeth Brodtkorb og Marianne Rugkåsa, 201-240. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ogden, Terje. 2009. *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Opplæringsloven. 1998. Lov av 17.juli 1998 nr.61 om grunnskolen og den videregående opplæringen.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_6

Otterdal, Øystein, Lise Marit Kalstad og Mari Rollag Evensen. 2017. "Slik rustet skolen seg mot vold og trusler." NRK, 19.august. Lest 29.04.2018.

<https://www.nrk.no/rogaland/slik-ruster-skolen-seg-mot-vold-og-trusler-1.13756301>

Overland, Terje. 2015. Utdanningsdirektoratet. ”Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap”. Lest 09.05.18.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Owren, Thomas. 2011. ”Funksjonsnedsettelse og funksjonshemming”. I *Vernepleiefaglig teori og praksis – sosialfaglige perspektiver*, red. Thomas Owren og Sølvi Linde, 28-42. Oslo: Universitetsforlaget

Pettersen, Karen-Sofie og Eva Simonsen. 2010. *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Rustad, Marit. 2017. *Septentrio Reports, number 3*. Miljøterapeutisk kompetanse i skolen – rapport fra temamøte ved UiT Norges arktiske universitet, campus Harstad. UiT The Arctic University of Norway: Septenrio Academic Publishing.

Sanden, Anders Engen. 2010. ”Vil ha vernepleiere i skolen.” *NRK*, 19.august. Lest: 28.04.2018

<https://www.nrk.no/ostfold/vil-ha-vernepleiere-i-skolen-1.7255774>

Thorbjørnsrud, Berit. 2009. ”Kulturelle fortolkningsrammer”. I *Mellom mennesker og samfunn* (2.utgave, 1.opplag), red Elisabeth Brodtkorb og Marianne Rugkåsa, 201-240. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thygesen, Ragnar, Lars Gunnar Briseid, Anne Dorthe Tveit, Davis Lansing Cameron og Velibor Kovac Bobo. 2011. *Norsk pedagogisk tidsskrift 02/2011 (Volum 95)* ”Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole?” side 103-114.

<https://www.idunn.no/npt/2011/02/art02>

Willumsen, Elisabeth, Tore Sirnes og Atle Ødegård. 2014. ”Nye samarbeidsformer – et samfunnsoppdrag.” I *Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsoppdrag*, red. Elisabeth Willumsen og Atle Ødegård, 19-29. Oslo: Universitetsforlaget

Willumsen, Elisabeth og Atle Ødegård, red. 2014. *Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsoppdrag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Willumsen, Elisabeth. 2009. "Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning i helse- og sosialsektoren." I *Tverrprofesjonelt samarbeid – i praksis og utdanning*, red. Elisabeth Willumsen, 16-34. Oslo: Universitetsforlaget.

8.0 Vedlegg nr.1 Vernepleierens helhetlige arbeidsmodell



